



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Teatralna edukacja przeciw dehumanizacji

**Author:** Ewa Tomaszewska

**Citation style:** Tomaszewska Ewa. (2018). Teatralna edukacja przeciw dehumanizacji. "Cieszyński Almanach Pedagogiczny" T. 5 (2018), s. 170-181



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Tomaszewska

## Teatralna edukacja przeciw dehumanizacji

Są dwa zasadnicze problemy, z którymi borykamy się w naszej współczesności. Pierwszy jest związany z rozdzieleniem okresu dzieciństwa i adolescencji od dorosłego życia, drugi z zawrotnym tempem przemian otaczającego nas świata.

Konstatacja, że dzieciństwo jest specyficznym okresem życia człowieka, odmieniła podejście do edukacji. Powstały specyficzne formy sztuki, adresowanej do dziecka. Sztukę tę tworzą dorośli, którzy jednak najczęściej nie rozumieją i nie traktują poważnie swoich młodych odbiorców. Wiele tematów nie jest w ogóle podejmowanych, gdyż uważa się je za zbyt trudne czy zbyt poważne dla odbiorcy dziecięcego. Odsuwa się go od najważniejszych problemów życia człowieka, koncentrując na rozrywce i szkolnej dydaktyce. Efektem są coraz większe problemy w okresie dorastania, które jawi się jak jakiś skok, którego musi dokonać młody człowiek, aby znaleźć się w świecie dorosłych.

Z drugiej strony kult młodości, urody i siły – rozpowszechniony i zakorzeniony w podświadomości ludzi – zastąpił szacunek dla doświadczenia, mądrości życiowej i odpowiedzialności. Prowadzi to – z jednej strony – do infantylizacji, z drugiej – do nieczułości i pogardy dla starszych i słabych.

Charakterystyczne dla naszej epoki jest także dążenie do takich rozwiązań, które dają efekty bez większego wysiłku intelektualnego. Bardzo szybko przywiązujemy się do elektronicznych gadżetów, które wspomagają czy wręcz przejmują część naszych własnych możliwości:

Nowoczesne technologie wspierają nie tylko naszą pamięć, ale tak naprawdę wszystkie procesy poznawcze i stają się „ulepszaczami”, dzięki którym ludzie mogą przełamać kolejne ograniczenia swojego umysłu. Tymczasem stajemy się coraz bardziej zależni od tych narzędzi. Proces ten w kolokwialnych słowach wyraził pewien nastolatek [...], mówiąc, że „gdybym zgubił komórkę, zgubiłbym połowę mózgu”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A. ANDRZEJCZAK, za: M. PRENSKY: *Cyfrowy człowiek – homo sapiens digital*. [Http://edunews.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=623&Itemid=15](http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=623&Itemid=15).

Sto lat temu rodzice dość łatwo mogli przewidzieć, jak będzie wyglądało życie ich dzieci i co trzeba im dać, aby to życie było łatwiejsze. Obecnie niewiele możemy przewidywać poza tym, że życie naszych dzieci będzie inne niż nasze. Świat dzieciństwa moich rodziców był całkowicie odmienny od świata ich dojrzałości, podobnie jak świat mojego dzieciństwa należy już do innej, historycznej rzeczywistości. Wystarczy uświadomić sobie, że w okresie moich studiów nie było ani komputerów, ani telefonów komórkowych, ani kablówki. To wszystko przyszło później i krajobraz możliwości, potrzeb, marzeń i pragnień naszych dzieci jest całkiem różny od naszego. Rady naszych dziadków czy naszych rodziców zastąpiły poradniki i talk-shawy, rozmowy i spotkania rodzinne zastąpiono oglądaniem telewizji i grami komputerowymi. Kiedyś mówiono o konflikcie pokoleń, dziś możemy raczej mówić o utracie komunikacji międzypokoleniowej, a nawet międzyludzkiej.

Edukacja staje więc wobec nowych wyzwań i musi zmienić metody i cele działania. Na jakie? Marc Prensky przedstawia niepokojącą wizję *homo sapiens digital*, w której człowiek przyszłości staje się zależny od cybernetycznych rozwiązań, wspomagających jego biologiczne możliwości, np. chipów wszczepianych do mózgu lub innych organów<sup>2</sup>. Arkadiusz Wąsiński pisze:

Dylemat o charakterze nie tyle nawet etycznym, co antropologicznym (...) ogniskuje się wokół kontrowersji związanej z ideą eksperymentowania na samym sobie, eksperymentowania zmierzającego do testowania granic technologicznych możliwości „wyposażenia” siebie w coraz nowe generacje chipów. Czy przekraczanie kolejnych barier ludzkiej niewiedzy nie przyczyni się do próby kreacji istoty w rodzaju człokształtnego cyborga uformowanej w ludzkim „materiale” genetycznym? Trudno zaprzeczyć, że eksperymentowaniu na samym sobie towarzyszy ryzyko znacznie poważniejsze od wszelkich dotychczasowych niebezpieczeństw, którego nie wyrównają żadne przewidywane korzyści – ryzyko utraty własnej tożsamości. Nic, co człowiek posiada i osiągnie nie będzie miało znaczenia, jeśli uczyni to kosztem utraty własnego człowieczeństwa<sup>3</sup>.

Swój niepokój przekuwa autor w koncepcję wychowania do realiów epoki cyfrowej. Koncepcja ta zakłada nieuchronność cyborgizacji życia i człowieka oraz próbuje ratować wewnętrzną niezależność ludzką przez „wychowanie do mediów”, jako uzupełnienie „wychowania przez media”. Stawia to nowe wyzwania edukacji i każe zastanowić się nad programami edukacyjnymi, poszukiwać w nich miejsca dla humanistycznych treści, będących nadzieją na ocalenie człowieczeństwa z powodzi technologicznych i medialnych fascynacji.

<sup>2</sup> W „Wiedzy i Życiu” z kwietnia 2009, s. 17, czytamy o żuku, któremu wszczepiono chip pobudzający mózg i mięśnie. Z pośrednictwem tego implantu lot żuka był sterowany bezprzewodowo przez operatora za pomocą klawiatury komputera.

<sup>3</sup> A. WĄSIŃSKI: *Znaczenie wychowania do realiów epoki cyfrowej w świetle autokreacyjnego dążenia człowieka do samospelnienia*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA, A. WĄSIŃSKI. Bielsko-Biała–Katowice 2009, s. 75.

Wydaje się jednak, że inną, równie ważną drogą, jest kontakt ze sztuką i twórczość, rozumiana jako ekspresja własna człowieka. Jest to droga już dawno odkryta, ale niestety ciągle niewykorzystana, niedoceniana, a po kolejnych reformach edukacji w Polsce – coraz mniej uczęszczana. Nie można przecenić wartości kontaktu człowieka, zarówno jako odbiorcy jak i twórcy, ze sztuką. Ten kontakt umożliwia bowiem samopoznanie, spojrzenie na otaczający świat z innej perspektywy, jest formą komunikacji z drugim człowiekiem. Walorem dodatkowym jest zwrotny charakter procesu – kontakt ze sztuką wzbogaca nas wewnątrz, ale jednocześnie opinie odbiorców wpływają na jakość samej sztuki.

Wszystko to jest szczególnie dobrze widoczne w teatrze. Spektakl, dzieło sztuki teatralnej jest wszak procesem twórczym otwierającym się na oczach widza. Tworzenie i natychmiastowe reakcje odbiorcy, także gra z wyobraźnią widza, formują właściwe widowisko teatralne, które w rzeczywistości powstaje **pomiędzy** sceną a widownią. Tu wszczepienie elektronicznych implantów może okazać się nieskuteczne, tu potrzeba czegoś więcej niż sprawnej analizy danych, tu potrzeba wyobraźni i umiejętności przetwarzania danych w celu tworzenia nowych jakości intelektualnych.

Teatr, jako jedna z form ekspresji twórczej jest – z punktu widzenia edukacji – tym bardziej interesujący, że posługuje się materiałami różnych sztuk (plastyki, muzyki, tańca czy literatury), umożliwia zatem wielostronny kontakt ze sztuką. Dziecko przygotowując przedstawienie teatralne, a potem grając w nim, uczy się posługiwać różnymi materiałami twórczymi w celu wyrażenia jakiejś treści, uczy się współpracy z partnerami i koncentracji na zadaniu do wykonania, wreszcie poznaje własne możliwości i ograniczenia. Dziecko, jako odbiorca sztuki, odczytuje znaki teatralne, posługuje się skojarzeniami, uruchamia wyobraźnię poprzez włączenie jej w proces twórczy na scenie. Najlepiej wyraził to Jean Claude Carriere, mówiąc:

Zjawia się aktor na scenie, bardzo dobry aktor, i mówi: „spójrz na tysiące moich słoni krwawiących na polu bitwy”. Można grać z wyobraźnią publiczności, bo ona widzi te słonie, ale w filmie, niestety, trzeba te słonie pokazać<sup>4</sup>.

Należy jednak dodać, że twórca może pozwolić sobie na grę z wyobraźnią widza, na artystyczne poszukiwania tylko wówczas, gdy ten widz będzie przygotowany do ich odbioru. Dlatego niezwykle ważna jest edukacja teatralna dzieci, która uruchomi wyobraźnię, a tym samym otworzy przed dziećmi nieograniczone możliwości skojarzeń i budowania własnego wewnętrznego świata.

Od 2003 roku podejmuję próby znalezienia właściwych form takiej edukacji. Zrealizowałam kilka eksperymentalnych przedstawień adresowanych do dzieci

---

<sup>4</sup> Wypowiedź Jean-Claude’a Carrier’a w filmie: *Jak powstawał film Mahabharata*, prod. ang., 1989.

w różnym wieku. Należy bowiem podkreślić, że teatr dla dzieci – będący częścią sztuki dla dziecka – posiada publiczność niezwykle zróżnicowaną ze względu na wiek, ilość doświadczeń życiowych, zakres wiedzy itp. Dlatego także formy oddziaływań artystycznych czy teatralnych powinny być zróżnicowane, podkreślam – **formy**, nie treści. Dzieci nurtują te same problemy, co dorośli, te same pytania, bardzo często nie posiadające obiektywnej odpowiedzi. To problem życia i śmierci, miłości i nienawiści, przyjaźni i zdrady, problemy ludzkich postaw i wyborów. Na terenie sztuki rozważa się te sprawy, stawia pytania i mobilizuje odbiorców do znalezienia własnych odpowiedzi. Podobnie sztuka dla dziecka powinna podejmować te tematy, ale oczywiście język, jakim się posługuje, powinien być dostosowany do możliwości dziecka. Dlatego przemysłowa edukacja teatralna także musi posiadać różne formy, które zmieniać się będą wraz z dorastającą widownią. Ostatecznym celem jest nie tylko przygotowanie młodego widza do odbioru poważnej sztuki, ale także – pośrednio – wpłynięcie na wszechstronny wewnętrzny rozwój dorastającego dziecka, pozwalający mu na zbudowanie własnej zintegrowanej osobowości, będącej fundamentem dla przyszłego życia.

Przedstawię trzy eksperymenty teatralno-pedagogiczne, inspirowane ideami Jana Dormana<sup>5</sup>, a zrealizowane w latach 2003–2006 przez studentów Animacji Społeczno-Kulturalnej pod moim kierunkiem. Pierwsze dwa adresowane były do dzieci przedszkolnych, trzeci do dzieci w wieku 11–13 lat. Mogłyby one stanowić elementy szeroko rozumianej edukacji teatralnej obliczonej na wiele lat.

### *Kaczka i Hamlet (2003)*<sup>6</sup>

Dwa rekwizyty teatralne, duże kaczki na kołach z ruchomymi skrzydełkami, aktorzy przynieśli do dwóch przedszkoli: do pierwszego – żółtą kaczkę, do drugiego – niebieską. Przez dwa tygodnie kaczki pozostawały w przedszkolu, towarzyszyły dzieciom w zabawach, podczas posiłków i zajęć. Dzieci przyjęły kaczki, bawiły się z nimi, opowiadały im różne historie, a nawet zwierzały się z własnych sekretów.

Po dwóch tygodniach kaczki z przedszkola zniknęły, za to dzieci poszły do teatru. Gdy otworzyła się kurtyna, dzieci – ku swemu zdumieniu i wielkiej

<sup>5</sup> Jan DORMAN (1912–1986), pedagog, wybitny twórca teatralny, założyciel „Teatru Dzieci Zagłębia” w Będzinie.

<sup>6</sup> Por. E. TOMASZEWSKA: *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*. W: *Sztuka w edukacji i terapii*. Red. M. KNAPIK, W.A. SACHER. Kraków 2004, s. 82–95 oraz *Kaczka i Hamlet. Kilka uwag z eksperymentu*. W: *Ekspresja twórcza dziecka*. Red. K. KRASOŃ i B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice 2004, s. 231–238.

radości – odnalazły swoje kaczki na scenie. Były one bohaterkami przedstawienia.

Spektakl, przygotowany został na bazie scenariusza Jana Dormana, wcale nie był łatwy w odbiorze. Całkowicie afabularny, oparty na grach i zabawach dziecięcych, posiadał strukturę otwartą, zaś akcja – budowana nie na zasadzie logicznych ciągów działań lecz na zasadzie skojarzeń – opierała się na relacjach między bohaterami przedstawienia. Jan Dorman pisał:

...nie boję się pokazywania widowisk niezrozumiałych, złożonych jedynie z obrazów i skojarzeń. Wychodzę z założenia, że teatr nigdy nie powinien wyjaśniać, a jedynie sygnalizować. TEATR jest po to, aby uwrażliwiać! Nie pozwalam widzowi na statyczne odbieranie tekstu płynącego ze sceny, ale zmuszam go do stałego czuwania, do aktywności, do myślenia<sup>7</sup>.

Kanwą widowiska była rytmizacja wszystkich warstw przedstawienia. Motorem spektaklu była zabawa, rozumiana jako partytura gestów i mimiki, jako określony rytm działań, jako rytuał ustalony przez pokolenia – rytuał figur rysowanych na podwórku, kroków koniecznych do spełnienia reguł gry, póź magicznych, które chronią przed niebezpieczeństwem. Gry i zabawy dziecięce, podobnie jak motywy ludowego obyczaju, traktował Dorman jako konwencje dzieciom bliskie i swojskie, jeśli nawet nie zawsze i nie całkowicie zrozumiałe.

Ruch sceniczny w przedstawieniu jest mocno skonwencjonalizowany. Pojawia się gest rytualny, korowód, taniec, ruch zmechanizowany lub spontaniczny. To samo dotyczy sposobu wypowiadania kwestii przez aktorów – aktorzy mówią rytmicznie, bez interpretacyjnego wybijania sensu wypowiedzi; mówią jednym tchem, szeptaają, śpiewają, mówią z przerysowaniem interpretacyjnym bądź ekstatycznie, mówią chóralnie.



[brakuje podpisu pod fot.; przy następnych podpisy są – M.N.]

Scena, która wywołała największe emocje wśród dzieci to moment, w którym grupy niebieska i żółta mają przystroić swoje kaczki; której kaczka będzie ładniej przystrojona, ta grupa wygra wielki bęben. Jednak Dyszłowy niebieskiej kaczki

<sup>7</sup> J. DORMAN: *Mój teatr*. „Teatr Lalek” 1968, nr 1–2.



podkrada rekwizyty żółtej kaczce. Dzieci były oburzone i krzyczały: *Uwaga! Złodziej!* Sytuacja stała się na tyle poważna, że aktorzy nie mogli kontynuować gry. Ta sytuacja sceniczna jest dzieciom doskonale znana z życia – jakże często dzieci podbierają sobie zabawki! – a jednak w teatrze odebrana była jako moralnie naganna. Po spektaklu dzieci mówiły, że na przedstawieniu nauczyły się, że trzeba być dobrym i uczciwym – *to powiedziała mi kaczka*. Po tej scenie Niebiescy byli zgubieni – ilekroć wyszli na scenę dzieci wołały: *Uwaga! Podstęp!*

Ta sama scena obejrzana przez dzieci z przedszkoli kontrolnych (w których nie realizowaliśmy pierwszej części eksperymentu) wywołała inne reakcje – napięcie odbiorców wyrażone zostało przez pełną zgorszenia ciszę, jaka zapadła w momencie podkradania rekwizytów. Dzieci były bardziej zamknięte, nie było spontanicznych reakcji, a emocje wyraziły się bardziej stereotypowo – po prostu przez oklaski.

Ostatecznie grupa żółtych odzyskała swoje rekwizyty i dzieci zostały usatysfakcjonowane. Potem miała nastąpić liryczna scena, w której dzieciom miało się zrobić żal niebieskiej kaczki ogołoconej z ozdób. Jednak reakcje dzieci z eksperymentu pokazały, że to się nie udało.

Po spektaklu, na pytanie: „co kaczka zmieniła w Twoim życiu?” – dzieci odpowiadały: *No, wszystko! Będę inaczej patrzył na kaczki; Będę lepszy; Nie wiem, ale tęsknię bardzo; Kocham kaczki!; Chodzę nad staw i patrzę na kaczki, a wcześniej nie chodziłem, bo nie było na co patrzeć; Kaczka zmieniła Różową Panterę i Harrego Pottera, bo podobały mi się obydwie kaczki, kaczki zastąpiły te postaci; Bardziej podobają mi się kaczki; Na bajce było wesoło, a w moim domu smutno*. Jak widać dzieci dokonały przełożenia doświadczenia teatralnego na rzeczywistość, spojrzały na swoje własne życie z innej perspektywy.

### *Konik (2006/2007)<sup>8</sup>*

Drugi eksperyment dotyczył budowania „horyzontu skojarzeń”. Przestrzeń sceny komponowana była na zasadzie areny cyrkowej, w centrum której stał duży drewniany koń. Widzowie siedzieli na scenie wokół tak zbudowanej teatralnej areny.

Widowisko było afabularne, montowane na zasadzie numerów cyrkowych. Animatorem widowiska była postać Dyrektora Cyrku, który wpuszczał na scenę–arenę kolejne postaci zaczerpnięte z ludowego obrzędu oraz z wielkiej litera-

---

<sup>8</sup> Por. E. TOMASZEWSKA: *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. KRASOŃ i B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice–Mysłowice 2007, s. 254–264.

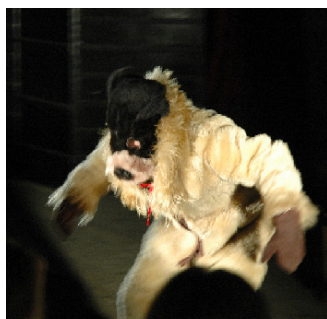
tury światowej, Były one jednocześnie ucieleśnieniem pewnych postaw istotnych dla naszej kultury, posiadały swoje znaczenie: Matka Courage z Brechta symbolizowała doświadczoną cierpieniem matkę, Cyrano de Bergerac był ucieleśnieniem niezależnego poety, Kandyd absurdu filozofii optymizmu, Pierrot i Kolombina symbolizowali nieszczęśliwą miłość itp.

Niedźwiedź, zapożyczony z rytuałów czasu przejścia, oznaczający pierwotną, nieopanowaną i tajemniczą siłę płodności, konotował ambiwalentne znaczenia – witalność triumfującą nad śmiercią oraz uległość i gwałt. Dzieci to dobrze rozumiały i po przedstawieniu mówiły, że był z jednej strony śmieszny, z drugiej – straszny, ale nie bały się go *ze względu na pysk i oczy; bo miał ładne futerko*.

Inną postacią pochodzącą z polskich obrzędów ludowych był Diabeł. W naszym przedstawieniu był on pokutującym Faustem Marlowe'a, był więc postacią tragiczną. Nawiązaliśmy jednocześnie do jarmarcznej tradycji grania tej postaci. W ostatnich scenach spektaklu to właśnie Matka ma dość siły, aby przez swoją matczyną miłość ośwoić Niedźwiedzia, a nawet uwolnić Diabła. Matczyna miłość pozwala uwolnić ludzi spod masek okrucieństwa i zła.

Na scenie pojawiły się również dwie dziewczynki: Stella – przeniesiona ze spektaklu *Młynek do kawy*, będąca ikoną młodości pełnej optymizmu i naiwnej wiary w możliwość naprawienia świata – oraz Dziewczynka z Zapalkami, będąca symbolem dziecka nieszczęśliwego, skrzywdzonego. Obie budzą Niedźwiedzia.

Dziewczynka z Konikiem była postacią znaczącą. Reprezentowała świat dziecka, dziecięcych marzeń i dziecięcej wiary w przyszłość. Była jednocześnie Don Kichotem, który w finale sztuki dosiada wielkiego Drewnianego Konia. W tej postaci koncentrowała się wymowa widowiska: nie wyrzekać się marzeń, bo tylko w marzeniach jesteśmy naprawdę wolni.



Klaun, Niedźwiedź i Dziewczynka na wielkim Koniu jako Don Kichot – postaci z Konika, Cieszyn 2006

Oczywiście małe dzieci nie mogą znać przywołanych na scenę postaci. Wierzę jednak, że po obejrzeniu takiego widowiska w ich pamięci pozostanie ślad, który może zostać wypełniony treścią w przyszłości, kiedy dziecko zetknie się



z dziełami wielkiej literatury światowej. Pojawiająca się w finale postać Don Ki-chota może niewiele mówić dzieciom, ale – w zestawieniu z działaniami aktorów, muzyką, a także przez siłę oddziaływania obrazu – zapada w pamięć. W ten sposób tworzy się skojarzenie, do którego można się odwołać w przyszłości. Ewentualnie rodzi się ciekawość, która mobilizuje do zadawania pytań, a czasem nawet do sięgnięcia po książkę.

Oddziaływanie takie obliczone jest na dłuższy czas. Aby jednak dało rezultaty, działania sceniczne muszą zainteresować widza, zaintrygować, nawet czasem zirytować. Chodzi o to, aby widz miał o czym myśleć po wyjściu z teatru, aby pozostało wrażenie, które odcisnie ślad w pamięci dziecka. Wielość takich śladów będzie właśnie budowała **horyzont skojarzeń**, do których można się odwoływać niemal przez całe życie.

W realizacji tego eksperymentu przyświecała nam idea tworzenia horyzontu skojarzeń, do których dorastające dziecko będzie mogło powracać. Chodziło nam również o wyprowadzenie teatru poza budynek teatralny i włączenie go w realne życie przedszkola czy szkoły, wreszcie o odwołanie się do obrzędu i rytuału, jako działań dziecku bliskich i znanych.

### *Młynek do kawy (2005)<sup>9</sup>*

Eksperyment ten adresowany był do dzieci starszych, 11–14-letnich. Literacką inspiracją było poetyckie opowiadanie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, o tym samym tytule. Istota tego przedsięwzięcia polegała na złożeniu przedstawienia z kilku dopełniających się elementów: plakatu, aranżacji foyer teatralnego, programu i właściwego widowiska. Celem było zaktywizowanie dziecięcego widza, mobilizujące go do stworzenia w wyobraźni własnej wizji spektaklu oraz, poprzez wciągnięcie w intelektualną grę, pobudzenie do własnych interpretacji i przemyśleń.

Postać Młynka do kawy powstawała w wyniku złożenia obrazu formy przedmiotu, który został przedstawiony na plakacie oraz aktora grającego w żywym planie na scenie. W spektaklu nie było informacji o zawodzie Mikołaja, ale przed rozpoczęciem widowiska dzieci mogły obejrzeć wystawę poświęconą pociągom. W ten sposób w wyobraźni widza miały nałożyć się te dwie teatralne przestrzenie, tworząc właściwy obraz scenicznej postaci. W pięciu wersjach teatralnego programu umieściliśmy te fragmenty opowiadania Gałczyńskiego, których nie

---

<sup>9</sup> Porównaj: E. TOMASZEWSKA: *Młynek do kawy, czyli teatr dla dzieci starszych*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. KRASOŃ i B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Mysłowice 2006, s. 238–244.

wykorzystaliśmy w scenariuszu przedstawienia. I znowu miały być one dopełnieniem akcji scenicznej.

Głównym bohaterem przedstawienia był przedmiot – Młynek do Kawy – który zostaje podarowany w prezencie ślubnym kolejarzowi Mikołajowi i jego żonie Celinie. Przez wiele lat Młynek służy im wiernie, mieląc codziennie rano kawę, jednak w końcu psuje się i staje bezużyteczny. Ponieważ jednak *nie chce zginąć na śmietniku* w nocy ucieka z domu i przeżywa mnóstwo różnych przygód. Przez niebezpieczeństwa życia prowadzi go Anioł Stróż.

Publiczność musiała odczytać tę fabułę z ciągu luźno połączonych ze sobą teatralnych scen. Pomimo epizodycznej konstrukcji scenicznej odbiorcy dobrze zrozumieli treść i ukryte alegorie. Z wypowiedzi dzieci wynika, że Młynek był dla nich czymś więcej niż rzeczą – był metaforą porzuconego, samotnego człowieka. Większość interpretowała Celinę i Mikołaja jako rodzinę, a Młynek do Kawy – jako odtrąconego członka tej rodziny. Ujawniło się to może najbardziej w wielości określeń Przytułku dla Rzeczy Zagubionych, do którego trafia tytułowy bohater – *dom dziecka, sierociniec, dom pomocy społecznej, przytułek, bidul*.



Młynek do Kawy w Przytułku dla zaginionych przedmiotów i na wyspie Atra, Cieszyn 2005

Młynek do Kawy trafia także na wyspę Atra, gdzie wciąż trwa wojna. Młynek pokazuje generałom, że *w żołnierzyku płynie normalna ludzka krew*. Widzowie śmiali się, ale w najważniejszym momencie zapadała wymowna cisza, która świadczyła o tym, że zrozumieli pacyfistyczną wymowę tej sceny. Żołnierzyk został prześwietlony i wszyscy, także Generałowie, ujrzeli jego serce.

ŻOŁNIERZ:

Żołnierzyk oglądany pod słońce

Jest zupełnie różowy

MŁYNEK:

W żołnierzyku płynie

Zwykła, ludzka krew.

DOWÓDCA:

A co to takiego?

Wygląda na czerwone

wielkanocne jajo!

Przy wszystkich kwestiach publiczność się śmiała

MŁYNEK:  
Proszę pana,  
To jest serce  
Tylko ono już przestało bić.

I w tym momencie zapada cisza.

Nie, tak być nie powinno!

Ostatecznie Młynek powraca do rodziny i ta optymistyczna wymowa była najważniejsza dla młodych odbiorców sztuki. Po spektaklu dzieci mówiły: *nauczyłem się, żeby nie być bezlitosnym, mieć serce, nie traktować innych źle; Jak jest ktoś chory, nie od razu do szpitala, tylko opiekować się; Można się było dużo nauczyć – jak być dobrym, jak się zachować; Przedstawienie było o tym, że nie należy odrzucać innych ludzi; było o samotności*. Najbardziej spektakularna była wypowiedź 14-letniej dziewczyny: *Bo widzi Pani, są ludzie co biorą psa, bo dziecko ma taką zachciankę, a potem to im się nudzi i go wyrzucają. Albo adoptują dzieci, a potem przybrani rodzice go nie chcą, a ono to czuje i jest jak ten Młynek*.

W tworzeniu widowiska wykorzystaliśmy te same środki teatralne, co w poprzednich inscenizacjach – rytmizację wszystkich warstw przedstawienia, akcję sceniczną oparliśmy na skojarzeniach, postaci sceniczne powstawały z połączenia gry aktorskiej i znaku plastycznego. W spektaklu pojawił się także chór w znaczeniu antycznym. Tekst wypowiedziany przez aktorów był traktowany muzycznie, różne warstwy dźwiękowe mieszały się, łączyły i przenikały tworząc polifoniczne rozwiązania.

Aktywny udział widzów w przedstawieniu nie wyrażał się przez bezpośrednie włączenie ich w działania sceniczne, lecz przez zaangażowanie ich intelektualnego myślenia i wyobraźni w odczytywanie teatralnych znaków, oraz przez zwrotny charakter takich oddziaływań. Sądzę, że w ten sposób, zbliżyliśmy się do formy „teatru wspólnoty”, o którym Kazimierz Braun pisał:

Sztuka teatru byłaby tu długotrwałym społecznym procesem wspólnego obcowania. Procesem wspólnego tworzenia. [...] Jest to skrajna, ale logiczna konsekwencja oparta o rozumienie teatru jako artystycznego procesu w czasie i jako zjawiska społecznego. To jasne, że tak rozumiany teatr zrywa – nareszcie – w ogóle z pojęciem widowiska granego przez aktorów dla publiczności. Chodzi o teatr tworzony wspólnie. Nie „dla”, ale „z”, „razem”<sup>10</sup>.

Na bazie tego doświadczenia zrealizowałam także warsztaty twórcze z dziećmi w Górnośląskim Centrum Kultury w Katowicach. Wszystkie elementy sce-

<sup>10</sup> K. BRAUN: *Druga Reforma Teatru?*. Wrocław 1979, s. 144.

nografii oraz plakaty były wykonane przez dzieci. One także przygotowały i zagrały przedstawienie *Młynek do kawy*, które okazało się niezwykle piękne i udane.



*Młynek do kawy* przygotowany w GCK w ramach Letniego Ogrodu Teatralnego, Katowice 2006.

Te trzy przykłady eksperymentalnych działań teatralno-pedagogicznych mogą posłużyć za przykłady udanej edukacji teatralnej i być punktem wyjścia dla zbudowania szerszego kontekstu dla koncepcji ogólniejszych, dotyczących edukacji estetycznej, kulturalnej i teatralnej. Należy bowiem jeszcze raz podkreślić, że kontakt dziecka ze sztuką wspomaga jego indywidualny wszechstronny rozwój i jednocześnie przygotowuje je do odbioru sztuki w przyszłości.

Ewa Tomaszewska

### Theatrical Education – Against Dehumanization

#### Summary

In the authors' approach, theatre is one of the forms of creative expression. From the point of view of education, it is all the more interesting since it employs materials of different forms of arts – visual arts, music, dancing or literature – it enables a multifaceted contact with art. While preparing for a theatrical performance, and, later on, playing in it, a child learns to make use of different creative materials in order to express certain content; it learns cooperation with partners and concentration on the task, and, finally, it learns their own possibilities and limitations. In her attempt at finding appropriate forms of such education, the author prepared several experimental performances addressed to children at different ages, in which the forms of artistic or theatrical influences ought to be diversified. In her article, she presents three theatrical and pedagogical experiments inspired by the ideas of Jan Dorman, carried out between 2003–2006 by the students of Social and Cultural Animation under her supervision.

**Key words:** theatre, form, theatrical education, theatrical and pedagogical experiment

---

Ewa Tomaszewska

### Theatralische Bildung gegen Dehumanisierung

#### Zusammenfassung

Nach der Auffassung der Verfasserin ist das Theater eine der Formen der kreativen Expression und in Bezug auf Bildung ist es umso interessanter, dass es sich der Materien von verschiedenen Künsten – bildende Kunst, Musik, Tanz oder Literatur bedient und vielseitigen Kontakt zur Kunst erlaubt. Ein Kind, das an der Vorbereitung der Theateraufführung teilnimmt und dann in dem Stück eine Rolle spielt, lernt verschiedene künstlerische Materien auszunutzen, um einen bestimmten Inhalt auszudrücken. Er lernt überdies mit seinen Partnern zusammenzuarbeiten, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren und schließlich seine Möglichkeiten und Beschränkungen kennen. In der Suche nach entsprechenden Bildungsformen inszenierte die Verfasserin einige experimentelle Aufführungen für Kinder in verschiedenem Alter, in denen differenzierte Formen der künstlerischen oder theatralischen Einwirkung angewandt wurden. Im vorliegenden Beitrag präsentiert sie drei von Jan Dorman inspirierte theatralisch-pädagogische Experimente, welche in den Jahren 2003-2006 von den Studenten der Sozialkulturellen Animation unter ihrer Führung realisiert wurden.

**Schlüsselwörter:** Theater, Form, theatralische Bildung, theatralisch-pädagogisches Experiment